

Witsch, Monika

## **Das Subjekt als Korrelation von Individuation und Vergesellschaftung oder warum man auch bildungstheoretisch nicht auf einem Bein stehen kann.**

2010, 11 S.



Quellenangabe/ Reference:

Witsch, Monika: Das Subjekt als Korrelation von Individuation und Vergesellschaftung oder warum man auch bildungstheoretisch nicht auf einem Bein stehen kann. 2010, 11 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-33318 - DOI: 10.25656/01:3331

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-33318>

<https://doi.org/10.25656/01:3331>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Das Subjekt als Korrelation von Individuation und Vergesellschaftung oder warum man auch bildungstheoretisch nicht auf einem Bein stehen kann.**

*Monika Witsch, Universität Duisburg-Essen*

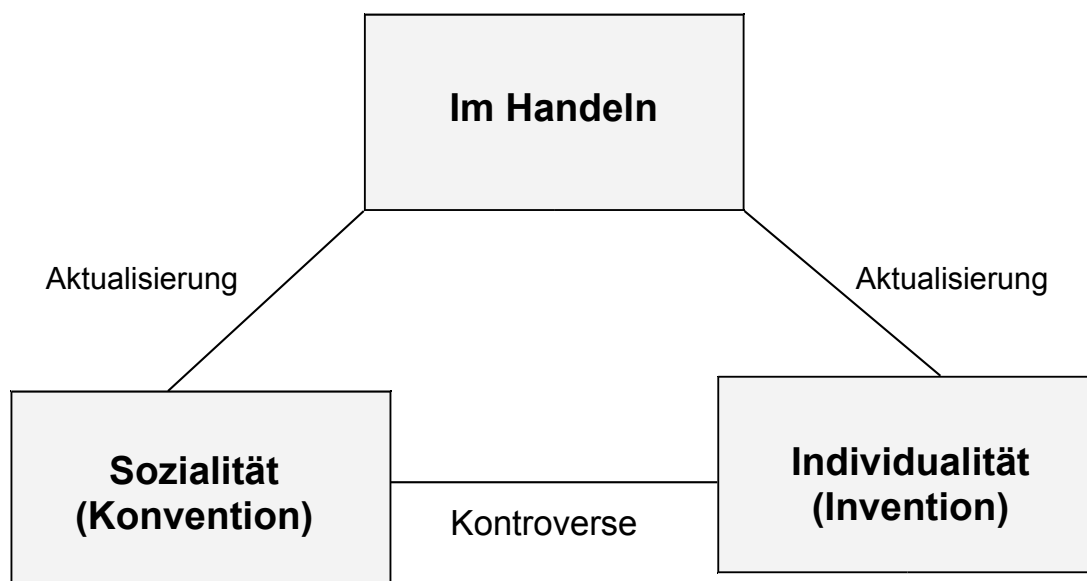
*Die Denkfigur der Korrelation ist eine Erkenntnisform, die im Neukantianismus der Marburger Schule ihre zentrale Grundlegung hat. Neben Georg Simmel und Richard Höningwald, auf die der Artikel näheren Bezug nimmt, gehören dazu auch Hermann Cohen, Jonas Cohn, Ernst Cassirer und Helmuth Plessner – um nur einige zu nennen. Ihnen allen gemeinsam ist ein Denken und Argumentieren, das den Vorrang des Zusammenhangs der in der Korrelation beteiligten Korrelate akzentuiert. Die Korrelation wird als ein wissenschaftstheoretisches Konzept fundiert, das den Erkenntnisgewinn in der Beziehung und nicht in der Substanz der Korrelate sieht. Als Abkehr von existenzphilosophischer Erkenntnis (Phänomenologie) setzt der korrelationsphilosophische Ansatz das Ereignis, das Handeln als Ausdruck des Zusammenhangs der Korrelate an erste Stelle. In dieser Distinktion sind auch historische Konzepte relationaler Ansätze (Relation als Kategorie bei Aristoteles oder Kant) vom korrelativen Konzept unterscheidbar, weil die Korrelation die wechselseitige Bestimmungsabhängigkeit der Korrelate meint, während die Relation die Beziehung auch ohne wechselseitige Abhängigkeit sehen kann. In diesem Sinne will der Artikel das Spezifische korrelativer Theoriebildung herausstellen, um sie auch für den bildungstheoretischen Diskurs fruchtbar zu machen.*

### **Die Theoriefigur der Korrelation**

Georg Simmel schreibt in einem postum veröffentlichten Aufsatz *Schulpädagogik*: „Das von der Pädagogik herzustellende Verhältnis von Lehrstoff und Menschenbildung ist darzustellen als das zwischen objektivem Geist und Leben (...) Dadurch, daß ihre Forderungen immer zugleich einen subjektiven und einen objektiven Inhalt haben, ist sie fortwährend auf Verschmelzungen, Kompromisse, Doppelwährung der Interessen angewiesen. Aber schließlich gehen wir ja auf dem einheitlichsten Weg immer mit *zwei* Beinen“ (Simmel, 1999: 68, 70). Die metaphorische Beschreibung des Pädagogischen als ein Gehen auf zwei Beinen ist eine Denkfigur, die in Simmels Schriften in immer wieder anderen Kontextualisierungen auftaucht. Die Rede ist hier von seinem Begriff der „Wechselwirkung“. Wechselwirkung rekurriert bei Simmel auf die Einheit, auf den Zusammenhang von Gegensätzen. Ob nun im Grunddualismus von Subjekt und Objekt (vgl. Simmel, 1998: 199), in der Differenz von Mann und

Frau (vgl. Simmel, 1919) oder in der Unterscheidung von Eigenem und Fremden (vgl. Simmel, 1908), für ihn ist die Differenz ein Ausdruck des Zusammenhangs, eine Korrelation der Gegensätze. In dieser dem Konzept der Wechselwirkung grundlegenden Zirkularität stehen die Gegensätze in keinem Verhältnis von Ursache und Wirkung, sondern sind gleichzeitig. Sie erzeugen sich wechselseitig und verhalten sich insofern korrelativ zueinander (vgl. Simmel 1905: 20f.; 1922: 534 ff.; 1908). Dieser Modus des Zugleichs findet seine Faktizität in Handlungen und Ereignissen und zwar als Repräsentanz des Wechselverhältnisses, der wechselseitigen Bezugnahme. Vorzustellen ist das Wechselverhältnis mithin als eine Triade, die sich wie folgt ausdrücken lässt: Im Ereignis zeigen sich die Relata der Korrelation, ob nun in der Unterscheidung von Subjekt-Subjekt oder Subjekt-Objekt. In seinem Werk *Soziologie – Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (1908) beschreibt er das korrelationsdialektische Verhältnis von Individuum und Gesellschaft folgendermaßen: „Das Wesentliche aber und der Sinn des besonderen soziologischen Apriori, das sich hierin gründet, ist dies, daß das Innerhalb und das Außerhalb zwischen Individuum und Gesellschaft nicht zwei nebeneinander bestehende Bestimmungen sind (...), sondern daß sie die ganz einheitliche Position des sozial lebenden Menschen bezeichnen. Seine Existenz ist nicht nur, in Aufteilung ihrer Inhalte, partiell sozial und partiell individuell; sondern sie steht unter der fundamentalen, gestaltenden, nicht weiter reduzierbaren Kategorie einer Einheit, die wir nicht anders ausdrücken können als durch die Synthese oder die Gleichzeitigkeit der beiden logisch einander entgegengesetzten Bestimmungen der Gliedstellung und des Fürsichseins, des Produziert- und Befäßtseins durch die Gesellschaft und des Lebens aus dem einzigen Zentrum heraus und um des eigenen Zentrums willen.“ (Simmel, 1908) Simmel macht hier deutlich, dass die Seinsbestimmtheiten des Individuums – das Innerhalb als das Sein für sich und das Außerhalb als das Sein für Gesellschaft

– als Synthese, als „Kategorie einer Einheit“ aufzufassen sind. Individuum und Gesellschaft stehen in einem wechselseitigen Zusammenhang. Das Individuum ist in seinem Denken und Tun immer auch gesellschaftlich situiert, d.h. das Individuum kann den ihn umschließenden Kontext des Gesellschaftlichen nicht verlassen. Individualismus kann damit weder autark im Sinne eines einsamen Solipsismus noch determiniert im Sinne eines gesellschaftlichen Gebildes sein, sondern sich nur als interaktives Wechselverhältnis von „Befaßtsein“ und „Fürsichsein“ hervorbringen. Individuum und Gesellschaft sind gewissermaßen kopräsent, ein zeitliches Korrelationsgebilde. Die dualistische Struktur von Außen (Konvention) und Innen (Invention) findet im konkreten Handeln (zeitliche Gliederung) ihr vorläufiges Ende als Ausdruck der geführten Kontroverse. Im Handeln als Kategorie des Zusammenhangs gliedern sich die Relata Sozialität und Individualität.



In der Subjektstruktur als Kopräsenz von Sozialität und Individualität überwindet Simmel nicht nur einen starren Dualismus (Dialektik bei Hegel), sondern er schützt den Einzelnen auch vor den dogmatischen und normativen Zugriffen und Zwängen. Dem gesellschaftlichen Tradierungsprozess tut dies keinen

Abbruch, weil im Modus des Widerstreits um Geltung gesellschaftliche Weitergaben übernommen, erneuert oder aber auch verworfen werden können. Aber allemal – und dies ist entscheidend – wird mit Bezug auf das gegebene Material (Geltungsbestimmtheiten der Kultur) gelebt. In dieser Distinktion ist in der korrelationsphilosophischen Theoriefigur, wie sie neben Simmel auch Hönigswald<sup>1</sup> und Cassirer<sup>2</sup> vertreten, nicht Wert-Bestimmtheit, sondern Wert-Bezogenheit als Maßgabe für die Kontinuität des Einzelnen in seinem Leben (Individualität) und des Einzelnen in der Gesellschaft (Sozialität) grundgelegt. Der Begriff des Wertes wird hier im Hönigswaldschen Sinne als Geltungsbestimmtheit verstanden und das heißt in korrelationsphilosophischer Auslegung „die systematische Gemeinschaft aller Werte mit dem Werte ihres Vollzugs“ (Hönigswald, 1927: 128). Wert – so können wir prägnant sagen – ist Wertvollzug, also Handeln, Denken, Sich-Verhalten zu etwas. Der Wert ist damit ein rein empirischer Begriff, der ein Sein als Bezugnahme ausdrückt. Der korrelationsphilosophische Ansatz legt den Forschungsgegenstand auf Ereignisse, nicht auf Substanzen. Was am Einzelnen erkennbar ist, worin er sich vom Anderen unterscheidet und differenziert, ergibt sich erst aus der Korrelation. Erst in der Korrelation – der Einzelne und die Sachen, der Einzelne und die Anderen, der Einzelne und seine biografischen Erlebnisse (vgl. Meder, 2001: 23f) – ist die Differenz sichtbar. Reifikatorische Zuschreibungspraxen, die den Einzelnen als Merkmalsfigur konfigurieren und damit sein Subjektsein abtrennen von Subjektbestimmung als individuelle Setzung, sind mit einer Korrelationstheorie Simmelscher und Hönigswaldscher Prägung strukturell nicht machbar. Hier zeigt sich die eigentliche Stärke der Theoriefigur: Hinter die Korrelation von Bestimmt-Sein und Selbst-Bestimmen kann nicht zurückge-

---

<sup>1</sup> Hönigswald, Richard: Über die Grundlagen der Pädagogik. 2. umgearbeitete Auflage. München 1927.

<sup>2</sup> Cassirer, Ernst: Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Gesammelte Werke. Hamburger Ausgabe, Band 6, Darmstadt 2000; ders.: Philosophie symbolischer Formen. Gesammelte Werke. Hamburger Ausgabe Darmstadt 1998.

gangen werden. Kein Subjekt, kein Gegenstand, nichts, was einer vorkorrelativen Bestimmung zugeführt werden kann. In dieser Subjektposition ist das Subjekt gleichsam Faktum und Prinzip und das heißt: In seiner besonderen performativen Präsenz repräsentiert es erst das Allgemeine. Für den Bildungsprozess impliziert dies, dass Gegenstandsdarstellung immer auch mit dem Ziel der Ichdarstellung geführt werden muss. Wissensvermittlung ist Wissensvollzug (Wert) als Auseinandersetzungsprozess mit Wissen (Wertbezogenheit) und eben nicht bloße Wissensreproduktion (Wertbestimmtheit).

### **Korrelative Bildungstheorie**

Das Problem, um das es uns hier also bildungstheoretisch geht, ist das Problem von Korrelationen. Bildungsprozesse sind hier strukturell so zu gestalten, dass sich in ihnen Verhältnisse abbilden lassen. Das Primäre im Bildungsprozess korrelationsphilosophischer Prägung ist die Korrelation und kein Subjekt und kein Gegenstand als Substanzkategorie. Es ist also nicht so, dass zunächst die Elemente der Korrelation sind, um sie dann in einer Relation miteinander zu verbinden. Vielmehr werden *in* der Korrelation Relata und Korrelation wirklich, d.h. faktisch. Hönigswald schreibt hier prägnant: „Im Erleben allein treten (...) Erlebtes und Erleben auseinander“ (Hönigswald, 1959: 184). In der Beziehung des Einzelnen zum Gegenstand werden Einzelner und Gegenstand wirklich und damit bestimmbar. Bildung muss die Performanz des Erlebens aufgreifen als Möglichkeit und als Bedingung korrelativer Verwiesenheit. Wie aber sind Bildungsprozesse zu initiieren, die sich auf die Performanz, d.h. den Verweisungszusammenhang, in dem das Bildungssubjekt steht, beziehen müssen? Oder anders gefragt: Welche Performanzen sind Anzeichen für Bildungsprozesse und wie können sie in konkreten Bildungsprozessen entwickelt werden? Dabei gilt, dass ebenso wenig wie wir ein gegebenes Subjekt finden können, wir auch keine inhaltliche Bestimmung von Bildung

formulieren können. Wir brauchen einen Begriff von Bildung, der formal und strukturell Korrelationen zur Darstellung bringt, die es dem Einzelnen ermöglichen, eine Beziehung zum Gegenstand (Sachwelt), eine Beziehung zum Anderen (Gesellschaft) und eine Beziehung zu sich selbst, zu seinem eigenen Leben (Biographie) aufzubauen. Das Subjekt als prozedurales Formgebilde impliziert einen adäquaten Begriff von Bildung, der die Besonderung dieser korrelativen Verfasstheit in sich selbst darstellt, d.h. inhaltsleer sein muss, damit er das Korrelationsgefüge in allen Bildungsverhältnissen darstellen und gemäß der Korrelationen entfalten kann.

Betrachten wir Bildung als einen Prozess der Aneignung nicht im Sinne von Haben, sondern im Sinne von Auseinandersetzung, dann ist das Ziel von Bildung, sich derart mit den Sachen oder dem Anderen auseinanderzusetzen, dass sich daraus ein Verhältnis aufbauen lässt, das dem Einzelnen einen Zugang zu sich selbst ermöglicht. Zugang zu sich selbst heißt dann Selbstbezug. Das Verhältnis zu sich selbst steht vorrangig, weil sich dort entscheidet, wie sich die vier Kantischen Fragen – Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? und Wer bin ich? – im Lebenslauf jedes Einzelnen als Auseinandersetzung mit den Sachen und mit dem Anderen beantworten. Im Vordergrund einer korrelationsphilosophischen Bildungstheorie steht also der Einzelne, den es gilt, in seinem Prozess, sein eigenes Leben zur Geltung zu bringen, zu unterstützen und ihn in Simmelscher Metaphorik „auf die Beine zu stellen“. Es ist – so wie Hönigswald formuliert – „die Sorge um die Zukunft der Träger jener Werte“ (Hönigswald, 1927: 98), die uns als Pädagogen betrifft oder betreffen sollte. Das, was Hönigswald hier als Sorge um die Träger von Werten beschreibt, fundiert gleichsam auch seinen Begriff des Pädagogischen als Sorge um die Performanz von Werten und das heißt als Sorge um den Menschen, sich in dieser Welt und in dieser Gesellschaft einen Platz einzurichten.

Fassen wir die zentralen Motive des korrelationsphilosophischen Ansatzes zusammen, so sind hier vor allem drei Aspekte hervorzuheben:

- Forschungsgegenstand ist das Ereignis als Ausdruck einer Korrelation;
- Forschungsmethode ist das Primat der Korrelation vor den Relata: In der Korrelation transzendieren sich die Relata wechselseitig. Das Ereignis wird transzendentalanalytisch auf die Bedingung seiner Möglichkeit befragt, wobei die Bedingung nur eine Korrelation sein kann;
- Forschungsziel ist die Hervorbringung von Geltungsansprüchen.

Transponiert man diese Aspekte in den Raum korrelativ verstandener Bildung, so lässt sich analog dazu das Nachfolgende formulieren:

- Gegenstand von Bildungsprozessen ist die Korrelation (als Ereignis) des Einzelnen in Bezug auf den Gegenstand, in Bezug auf den Anderen und in Bezug auf sein eigenes Leben.
- Methodisch sind Bildungsprozesse so zu arrangieren, dass sich in Auseinandersetzung mit den Sachen und dem Anderen ein Selbstverhältnis aufbaut.
- Ziel von Bildungsprozessen ist es, dem Einzelnen in seinem Leben zur Geltung seines Lebens zu verhelfen.

Bildung nach den Regeln des korrelationsphilosophischen Ansatzes zu betreiben, heißt damit vor allem, dass das Bildungssubjekt und nicht das Bildungsmaterial (Lernstoff) die Maßgabe ist. Das Bildungssubjekt ist Form, die hervorbringt und darin sich selbst erst hervorbringt. Vor der Korrelation – sofern das ‚vor‘ hier überhaupt einen Sinn haben kann – ist nichts, was gegenständlich bestimmt werden könnte. Erst im Ereignis des Zusammenhangs von Gegensätzlichem (d.h. im Handlungsvollzug) werden die Gegenstände des Vollzugs (die Korrelate Subjekt / Objekt) erzeugt und somit bestimmbar. Die empirische Seite der Korrelation ist die faktisch zu erlebende Performanz. Eine Performanz, in der das Metaphysische nicht vorausgesetzt wird, sondern erst



entsteht. Die Anwendung der transzendentalanalytischen Methode löst das Problem des Metaphysischen also empirisch. Die korrelationsphilosophische Bildungstheorie ist eine empirische, in der im Ereignis der Korrelation das Bildungsverhältnis operationalisiert und messbar gemacht werden kann. Will man also beispielsweise im schulischen Kontext Schülerleistung messen, so wäre hier der Unterricht zu evaluieren, weil sich im Ereignis „Unterricht“ darlegt, wie Schülerleistung und Lehrervermittlung korrelieren. Mit dem genannten Beispiel geht es mir an dieser Stelle lediglich um den Nachweis, dass mit diesem Theorieansatz eine empirische Forschung nicht nur möglich, sondern auch geboten scheint, um das in der quantitativen Bildungsforschung dominierende Erklärungsmuster von Ursache und Wirkung durch ein korrelatives zu komplettieren. Dieser hier nur exemplarisch angedeutete Zugang hin zu empirischer Erkenntnis über die in Bildungsprozessen ablaufenden Bildungsverhältnisse könnte zumindest das bisherige Tableau von Erfassungskriterien im Bildungsbereich erweitern. Erweitern um das Ereignis bzw. um die Ereignisse, in denen Bildung als Widerstreit zwischen Individuation und Vergesellschaftung, zwischen individueller Wissensaneignung und sozialer Wissensreproduktion statthat. Dergestalt ist der Korrelationsansatz ein empirischer. Im Arrangement des Bildungsraumes, also in der Praxis von Bildungsprozessen, werden mit dem Korrelationsansatz die transzendental-konstitutiven Bedingungen methodisch derart gesetzt, dass Bildungsprozesse vollzogen werden können.

Das Gelingen von Bildung bemisst sich hier nicht an der Norm des Formalen, den Bildungsgütern, sondern an der Norm des Verhältnisses von Bildungsgut und Bildungssubjekt. Da es das Moment des Gegebenseins von etwas nicht ohne die Präsenz des Subjekts im Erleben gibt, sondern sich darin erst herstellt, d.h. darin transzendiert, können Bildungsgüter nicht zur Norm erhoben werden, wohl aber als Konfrontationsgegenstände vermittelt werden. Denn

Bildung – so SIMMEL – „ist weder das bloße *Haben* von Wissensinhalten, noch das bloße *Sein* als eine inhaltslose Verfassung der Seele. Gebildet ist vielmehr derjenige, dessen objektives Wissen eingegangen ist in die Lebendigkeit seiner subjektiven Entwicklung und Existenz, und dessen geistige Energie andererseits mit einem möglichst weiten und immer wachsenden Umfang von an sich wertvollen Inhalten erfüllt ist“ (Simmel, 1999: 85).

Korrelationsphilosophische Bildungstheorie ist damit keine Theorie inhaltsdoktrinärer Wissensvermittlung. Sie ist auch keiner normativen Grundlegung zugänglich. In der Struktur von korrelativem Auseinandertreten und Bezogensein ist das Verhältnis von Subjekt-Objekt und Subjekt-Subjekt prinzipiell soweit unbestimmt, dass darin jeder Einzelne sich als *gebildet* erfahren und erleben kann. Dies ist nicht in erster Linie eine ethische Forderung, sondern vor allem theorietechnisch gar nicht anders möglich, weil ansonsten die Korrelation unter dem Primat der Relata stünde und nicht – wie hier dargelegt – die Korrelation das Erste ist. Der korrelative Bildungsbegriff ist von seiner Struktur her damit keiner vorgängigen normativen Zuweisung zugänglich, da diese Struktur weder auf Subjekt- noch auf Objektseite Maßstäbe zulässt, die `vor` der Korrelation liegen. In diesem Sinne – und damit komme ich zu meiner Anfangsthese zurück – ist das „Stehen auf zwei Beinen“ als Ausdruck für den Zusammenhang der Korrelata in den Wechselwirkungen ein bildungstheoretisches Gebot, wenn über Bildungsprozesse der „Selbstzweck“ (Simmel, 1999: 88), d.h. die Geltung des Einzelnen erreicht werden soll.

### **Schlussbemerkung**

Pädagogik steht im Dienst, die korrelativen Bezüge, in denen der Einzelne immer schon steht, als Performanz zu initiieren, zu klären und zu kontinuieren. Bildung als fortwährende „Abbildung von Geltungsansprüchen in die Zeit“ (Hönigswald, 1927: 86) heißt, die Performanz von Bildungsprozessen zu

bejahen. Dies ist nicht der Preis, den Bildung bezahlen muss, sondern Anlass, Bildung zu betreiben. Anlass deshalb, weil pädagogisches Handeln, pädagogische Intention nun mal nicht im Ausgang garantiert werden kann. In der Doppelstellung von „Nicht-Vergesellschaftet-Sein“ und „Vergesellschaftet-Sein“, von „Fürsich-Sein“ und „Befaßt-Sein“, wie dies bei SIMMEL angelegt ist, ist die Form „Mensch“ die Kopräsenz von Individualität und Sozialität. In dieser Subjektstruktur kann Bildung nur als ein offener, d.h. zwar planbarer aber eben nicht im Ergebnis garantierbarer Prozess arrangiert werden. Wir haben uns in der Gestaltung und Planung von Bildungsprozessen immer einzustellen auf den nicht-vergesellschafteten Teil des Einzelnen, weil es in der Bildung nun mal um den ganzen Menschen geht.

## Literatur

Hönigswald, Richard, 1927: Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitäts-Unterrichts. 2., umgearbeitete Auflage. München.

Hönigswald, Richard, 1959: Analysen und Probleme. Abhandlungen zur Philosophie und ihrer Geschichte. Schriften aus dem Nachlass. Herausgegeben von Gerd Wolandt. Stuttgart.

Meder, Norbert/ Fromme, Johannes, 2001: Computerspiele und Bildung. Zur theoretischen Einführung. In: Fromme, Johannes/ Meder, Norbert (Hrsg.): Bildung und Computerspiele. Zum kreativen Umgang mit elektronischen Bildschirmen. Opladen, S. 11-28.

Simmel, Georg, 1905: Die Probleme der Geschichtsphilosophie. 2., völlig veränd. Aufl. Leipzig: Duncker & Humblot.

Simmel, Georg, 1908: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. ([http://socio.ch/sim/soziologie/soz\\_9\\_ex3.htm](http://socio.ch/sim/soziologie/soz_9_ex3.htm); download vom 12.03.2006)

Simmel, Georg, 1918: Lebensanschauung. Vier metaphysische Kapitel. Leipzig: Duncker & Humblot.

Simmel, Georg, 1919: Weibliche Kultur. In: derselbe: Philosophische Kultur. Leipzig: Alfred Kröner Verlag. S. 255-295.

Simmel, Georg, 1922: Philosophie des Geldes. Leipzig: Duncker & Humblot.

Simmel, Georg, 1999: Schulpädagogik. Vorlesungen, gehalten im Wintersemester 1915/16 an der Universität Straßburg. Neu herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Klaus Rodax. Konstanz.